

Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke

Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik

Knaus, Thomas [Hrsg.]: *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode.* München : kopaed 2018, S. 423-448. - (Forschungswerkstatt Medienpädagogik; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke: Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik - In: Knaus, Thomas [Hrsg.]: *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode.* München : kopaed 2018, S. 423-448 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170746 - DOI: 10.25656/01:17074

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170746>

<https://doi.org/10.25656/01:17074>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.ftzm.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



FORSCHUNGS- WERKSTATT MEDIEN- PÄDAGOGIK

Thomas Knaus (Hrsg.)

PROJEKT – THEORIE – METHODE

Spektrum medienpädagogischer Forschung

KOPAED

Inhaltsverzeichnis

THOMAS KNAUS

Einleitung | Introduction

Eine Forschungswerkstatt für die Medienpädagogik –

Ausgangslagen, Begründungen und Ziele eines Publikationsprojekts 371

GERHARD TULODZIECKI, BARDO HERZIG, SILKE GRAFE

Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung

als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik 423

HEINZ MOSER

Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft..... 449

VALENTIN DANDER

Mediale Dispositivanalysen in der erziehungswissenschaftlichen

Medienforschung – Von Fallstricken und Auffangnetzen..... 479

SUSI KLAß, MICHAELA GLÄSER-ZIKUDA

Analyse medienpädagogischer Kompetenz

von Lehramtsstudierenden – Ein Mixed-Methods Ansatz 505

JOSEPHINE B. SCHMITT

Experimentallogische Überprüfung des Erfolgs

medienpädagogischer Maßnahmen..... 541

PATRICK BETTINGER

Rekonstruktive Medienbildungsforschung –

Die Analyse von Bildungsprozessen als Habitustransformationen

in mediatisierten Lebenswelten..... 569

CAROLINE BAETGE

Kreative medienbiografische Forschung..... 601

MELANIE STEPHAN

Medienpädagogische Entwicklungen an Gemeinschaftsschulen
in Finnland – Zum Potential qualitativer Forschung in anderen
Sprach-, Lebens- und Kulturräumen 641

KATRIN VALENTIN

Introspektive Empirie in medienpädagogischer Forschung –
Einsatzmöglichkeiten, Kritik und ein Beispiel 681

Verzeichnis der Autorinnen, Autoren und Mitwirkenden 701

Register der Schlagworte | Tags 713

GERHARD TULODZIECKI, BARDO HERZIG, SILKE GRAFE

Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik

In diesem Beitrag wird die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als eine Konzeption vorgestellt, die sowohl in der Erziehungswissenschaft insgesamt als auch in der Medienpädagogik als Teildisziplin Bedeutung erlangte und neben bisherige Forschungskonzeptionen getreten ist. Als partielle Ausprägungen der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung können unter anderem die Aktionsforschung, die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln, der Design-Based Research-Ansatz und die entwicklungsorientierte Bildungsforschung gelten. Im Anschluss an eine Skizze dieser Ansätze geht es in diesem Beitrag um gemeinsame und übergreifende Merkmale solcher Ansätze als Kennzeichen der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung. Der Beitrag schließt mit einer wissenschaftstheoretischen Reflexion und Einordnung dieser Forschungskonzeption vor dem Hintergrund der Diskussion um methodologische Paradigmen in der Erziehungswissenschaft.

This article represents a defense of educational design and development oriented research, an approach which has gained influence in educational science as well as in media education and now stands together with more established research strategies. Core elements of this research strategy take the form of approaches such as action research, practice and theory-guided design and the empirical evaluation of pedagogical action, educational design research, and development oriented educational research. After outlining these approaches, the contribution describes their most common and overarching characteristics as the hallmark of educational design and development oriented research. The article concludes by discussing this research strategy in the light of existing theory and against the background discussion on methodological paradigms.

Schlagworte | Tags: Bildungsforschung, Empirie, Entwicklungsorientierung, Evaluation, Forschungskonzeption, Gestaltungsorientierung, Aktionsfor-

schung, Action Research, Design-Based Research, DBR, Entwicklungspartnerschaft, entwicklungsorientierte Bildungsforschung, Paradigma, Praxisrelevanz, Professionalisierung, Prozessstandards, Gütekriterien, Objektivität, Reliabilität, interne Validität, externe Validität, Transparenz, Nachvollziehbarkeit, Problemangemessenheit, Neuheit, Übertragbarkeit, Beobachtung, Befragung, Inhaltsanalyse, Testen

1. Zur Notwendigkeit und zu Intentionen gestaltungs- und entwicklungsorientierter Forschung

In einer *Forschungswerkstatt Medienpädagogik* kommt es zum einen darauf an, verschiedene Forschungsprojekte und die dabei verwendeten Forschungsmethoden kennenzulernen; zum anderen ist es wichtig, einen Überblick über bestimmte Forschungsrichtungen zu gewinnen. Entsprechende Übersichten ermöglichen es, eine begründete Auswahl zum Forschungsvorgehen für die jeweils zu bearbeitende Fragestellung zu treffen. In diesem Sinne geht es im vorliegenden Beitrag um eine Übersicht zur gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung.

Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung in der Medienpädagogik kann aufgrund unterschiedlicher Anlässe initiiert werden, zum Beispiel durch Situationen folgender Art: In einer Schule stellen mehrere Lehrpersonen fest, dass einzelne Schülerinnen und Schüler zunehmend durch Bilder, die über Smartphones verbreitet werden, zur Zielscheibe von Mobbing werden. Die Lehrpersonen möchten etwas dagegen unternehmen und wenden sich an das Lehrerbildungszentrum einer nahegelegenen Universität mit der Frage, ob ein Kontakt zu Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern hergestellt werden könnte, die Interesse an einem gemeinsamen Projekt gegen Mobbing in der Schule hätten. Oder: In einer Freizeiteinrichtung für die Jugendarbeit hat eine dort tätige Sozialpädagogin mitbekommen, dass die Jugendlichen bei der Erstellung ihrer Profile für Soziale Netzwerke in sehr unbekümmerter Weise Bilder und andere Informationen über sich ins Netz stellen. Sie wendet sich an ein erziehungswissenschaftliches Hochschulinstitut mit der Frage, ob ein gemeinsames Projekt zur Gestaltung von Profilen in Sozialen Netzwerken möglich wäre. Oder: Ein Doktorand in den Bildungswissenschaften möchte gern eine Doktorarbeit zu Bedingungen, Zielen und Vorgehensweisen bei der Ver-

bindung von schulischem und medial gestütztem außerschulischem Lernen schreiben. Er wendet sich an ausgewählte Schulen, um Lehrpersonen für ein entsprechendes Projekt zu finden.

Wenn in solchen oder ähnlichen Situationen Abstimmungen oder sogar Partnerschaften zwischen jeweils interessierten Personen zustande kommen, kann dies der Beginn eines gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschungsprozesses sein. Dabei lassen sich unterschiedliche inhaltliche und forschungsmethodische Akzente setzen. Um solche Akzente bewusst festlegen zu können, empfiehlt sich ein Blick auf Ursprünge und verschiedene Ausprägungen gestaltungs- und entwicklungsorientierter Forschung.

Die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung geht unter anderem auf Ansätze zurück, die sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter der Bezeichnung *Action Research* in den USA entwickelt hatten und in Westdeutschland in den 1970er-Jahren unter der Bezeichnung *Handlungsforschung* propagiert wurden. Seitdem sind verschiedene Forschungskonzepte entstanden, die als unterschiedliche Ausprägungen der Idee einer gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung aufgefasst werden können – wenn bei ihnen auch nicht immer alle Merkmale dieser Forschungsrichtung betont oder bei der Umsetzung realisiert werden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung im Laufe der Zeit in der Erziehungswissenschaft neben die *hermeneutische*, die *empirisch-analytische* und die *ideologie- beziehungsweise gesellschaftskritische Forschung* getreten ist.

Bei der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung wird Erziehungswissenschaft als Wissenschaft *von* der Praxis und *für* die Praxis verstanden (vgl. Benner 1991, S. 118). Auch die Medienpädagogik soll als Handlungs- und Reflexionswissenschaft von der Praxis ausgehen sowie Anregung und Unterstützung für die Praxis bieten. Im Hinblick auf die bisherige medienpädagogische Forschung muss man allerdings feststellen, dass sie zwar in weiten Teilen wichtige Erkenntnisse zu Bedingungen erziehungs- und bildungsbezogenen Handelns in Medienzusammenhängen bereitstellt, dass sie im Vergleich dazu jedoch nur selten den Handlungszusammenhang von Bedingungen, Zielen, Vorgehensweisen und Einflüssen entsprechender Aktivitäten in den Fokus rückt (vgl. u. a. Petko

2011; Tulodziecki 2005). In diesem Kontext wird an medienpädagogischer Forschung unter anderem bemängelt, dass sie die Praxis kaum erreiche, dass sie zu sehr dem Bestehenden verhaftet bleibe und dass sie zu wenig auf zukünftige (innovative) Aktivitäten mit dem notwendigen Veränderungswissen ziele. An solchen Problemlagen setzt die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung an. Vor diesem Hintergrund gehen wir im Folgenden zunächst auf ausgewählte Ansätze ein, die Bezüge zu einer gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung aufweisen und als partielle Ausprägungen derselben aufgefasst werden können. Dabei kommen auch forschungsmethodische Fragen, die mit den jeweiligen Ansätzen verbunden sind, zur Sprache. Anschließend beschreiben wir Merkmale, die eine gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung in idealtypischer Betrachtung aufweisen sollte, und beziehen diese auf medienpädagogische Zusammenhänge. Zum Abschluss reflektieren wir die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung aus wissenschaftstheoretischer Sicht.

2. Ansätze zu einer gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung

Ausgehend von der Intention, einen forschungsbasierten Beitrag zur Verbesserung der Erziehungs- und Bildungspraxis zu leisten, haben sich verschiedene Ansätze entwickelt. Als Beispiele können genannt werden: die *Aktionsforschung*, die praxis- und theorieorientierte *Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln*, der *Design-Based Research*-Ansatz sowie das Konzept der *entwicklungsorientierten Bildungsforschung*. Diese Ansätze weisen – im Rahmen ihrer allgemein-erziehungswissenschaftlichen Orientierung – ausdrückliche Bezüge zu mediendidaktischen oder medienerzieherischen Fragen auf. Mit der Auswahl der Ansätze erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit, hoffen jedoch ein hinreichendes Spektrum „abzubilden“ und damit bedeutsame Tendenzen in der Diskussion um eine praxisrelevante und theoretisch fundierte Erziehungs- und Bildungsforschung – einschließlich medienpädagogischer Forschungsansätze – zu erfassen.

2.1 Aktionsforschung

Die Aktionsforschung hat ihre Wurzeln in den oben kurz angesprochenen Konzepten des *Action Research* und der *Handlungsforschung* (vgl. Klafki 1973; Moser 1976; Wellenreuther 1976; Altrichter/Feindt 2008). Beide Konzepte haben sich aus dem Bestreben heraus entwickelt, die häufig beklagte Praxisferne der traditionellen empirischen Forschung zu überwinden und Veränderungen in der Praxis anzustreben – zum Teil verbunden mit einem ausdrücklichen emanzipatorischen Interesse.

Auch in der Medienpädagogik sind schon früh Aktions- beziehungsweise Handlungsforschungsprojekte zu finden. Beispielsweise haben Thomas HEINZE und Herbert SCHULTE (1976) zusammen mit einer Lehrendengruppe ein Unterrichtsmodell zur ideologiekritischen Filmanalyse im Rahmen eines Curriculumprojekts zur visuellen Kommunikation entwickelt und evaluiert. Dazu haben sie in kooperativer Weise Unterrichtsentwürfe erstellt und praktisch erprobt, wobei wichtige Daten erfasst und quantitativ sowie qualitativ ausgewertet und dokumentiert wurden.

Für praxisbezogene Projekte solcher Art wird neben den Begriffen der Aktions- oder Handlungsforschung zum Teil auch der Begriff der *Praxisforschung* verwendet (vgl. u. a. Moser 2001; Prengel/Heinzel/Carle 2008; Moser 2017). Im Folgenden beziehen wir uns vor allem auf den – in solchen Zusammenhängen stehenden – Ansatz von Herbert ALTRICHTER und Peter POSCH (2007). Sie verwenden den Begriff der *Aktionsforschung* und verstehen diese als eine die Praxis verändernde Forschung, die mit der traditionell-empirischen Auffassung von Forschung im Sinne einer grundlagenorientierten und einer anwendungsorientierten Forschung bricht. Pädagogische Innovationen sollen vielmehr als ein zyklisches Geschehen von *Aktion* und *Reflexion* realisiert werden (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 16).

Typische Schritte bei der Durchführung eines Projekts der Aktionsforschung sind:

- a) Festlegung einer praktisch relevanten Fragestellung für den Forschungsprozess;
- b) Dokumentation erster beziehungsweise explorativer Aktivitäten und Überlegungen zur Fragestellung;
- c) Aufbau von Forschungspartnerschaften;
- d) gemeinsame Verfeinerung des Verständnisses des Forschungsfeldes und möglicher Vorgehensweisen;

- e) systematische Erfassung und Sammlung von Daten zur Fragestellung;
- f) Auswertung und Interpretation vorliegender Daten;
- g) Entwicklung von Handlungsstrategien und praktische Umsetzung sowie Auswertung, gegebenenfalls weitere Erprobungen mit modifizierten Strategien;
- h) Veröffentlichung von Erkenntnissen und Erfahrungen (vgl. Posch/Zehetmeier 2010, S. 11 f.).

Demgemäß gilt der wechselseitige Bezug von praktischem Handeln und Schlussfolgerungen aus der Handlungserfahrung als Kernstück der Aktionsforschung. In entsprechenden Prozessen geht es darum, möglichst unterschiedliche Perspektiven auf die jeweils spezifische Situation zu gewinnen und zu kontrastieren, um aus etwaigen Diskrepanzen neue Reflexionsansätze zu erhalten. Dies kann unter Beteiligung von Kolleginnen und Kollegen sowie mit der Beratung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (als *Critical Friends*) geschehen. Die Verantwortung verbleibt jedoch – mit Bezug auf das jeweilige Forschungsfeld – bei den dort praktisch Tätigen. Zugleich betonen Herbert ALTRICHTER und Peter POSCH den „Wertbezug pädagogischer Handlungen“ und sehen darin geradezu eine Begründung, dass Aktionsforschung ein Element professioneller Praxis sein sollte, weil in ihr nicht nur „die instrumentelle Effizienz von Handlungsmustern für die Erreichung vorgegebener Ziele“ untersucht werden soll, sondern auch „die Passung zwischen konkreten Handlungen und pädagogischen Werten“ (Altrichter/Posch 2007, S. 330).

Die Güte von Prozessen und Befunden der Aktionsforschung lässt sich aus praktischen und prinzipiellen Erwägungen heraus nicht mit den üblichen Gütekriterien empirischer Forschung – *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* – prüfen. Dennoch darf Aktionsforschung nicht auf Gütekriterien verzichten: Ihre Güte soll sich hinsichtlich erkenntnistheoretischer (epistemologischer), pragmatischer und ethischer Kriterien erweisen (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 116). *Erkenntnistheoretische* Kriterien beziehen sich vor allem auf die Frage, ob Befunde durch den Einbezug alternativer Sichtweisen und durch Erprobungen in der Praxis kontrolliert werden; *pragmatische Kriterien* zielen schwerpunktmäßig auf die Verträglichkeit der Untersuchungsinstrumente und Auswertungsverfahren mit der Praxis und auf ihre Eignung zu deren Weiterentwicklung; *ethische Kriterien* sollen die Vereinbarkeit von for-

schungsbedingten Aktionen mit pädagogischen Zielen und mit Leitgedanken humaner Interaktion in den Blick rücken.

2.2 Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln

In den 1970er-Jahren wurde in der Unterrichtswissenschaft zunehmend die Frage gestellt, wie diese dem Anspruch genügen könne, eine „Wissenschaft für Unterricht“ zu sein (Eigler/Strittmatter 1979, S. 1). In diesem Kontext sowie unter dem Eindruck handlungsorientierter Forschungsansätze und ihrer Kritik ist das Vorgehen einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches beziehungsweise pädagogisches Handeln entstanden (vgl. Tulodziecki 1981 und 1983). In der Folgezeit ist es mehrfach mit Bezug auf unterrichtlich relevante Fragen (einschließlich mediendidaktischer beziehungsweise medienpädagogischer Fragen) angewendet und kontinuierlich weiterentwickelt worden (vgl. u. a. Kummer 1995; Herzig 1998; Grafe 2008; Weritz 2008).

Beispielsweise ging es in der Studie von Bardo HERZIG (1998) um die Entwicklung und Evaluation von Unterrichtseinheiten zur Förderung der ethischen Urteils- und Orientierungsfähigkeiten bei der Nutzung digitaler Medien. Dazu wurden in Abstimmung mit der jeweils verantwortlichen Lehrperson Unterrichtseinheiten theoriegeleitet entworfen und in einem Vortest-Nachtest-Design unter Einbezug einer Kontrollgruppe in unterschiedlichen Schulformen realisiert, wobei die Studie in eine Dokumentation für mögliche Übertragungen einmündete.

Grundlegend für den Forschungsansatz ist die Feststellung, dass unterrichtliches beziehungsweise medienpädagogisches Handeln in zentraler Weise mit vier Aspekten zusammenhängt: erstens mit Annahmen zu Bedingungen beziehungsweise Voraussetzungen der Aufwachsenden, zweitens mit Zielvorstellungen für den unterrichtlichen beziehungsweise medienpädagogischen Prozess, drittens mit Annahmen zu geeigneten Aktivitäten auf Seiten der Lernenden und viertens mit Annahmen zu passenden pädagogischen Maßnahmen.

Wenn entsprechende Annahmen und Zielvorstellungen als erziehungswissenschaftlich fundiert gelten sollen, ist es erforderlich, dass a) die Annahmen zu den Voraussetzungen von Aufwachsenden empirisch richtig

sind, b) die Zielvorstellungen sowohl dem Recht der Aufwachsenden auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden und eine Verständigung mit den Aufwachsenden über die Sinnhaftigkeit der Zielvorstellungen möglich ist, c) die unterstellte Eignung der Aktivitäten für das Erreichen der Ziele (bei den gegebenen Voraussetzungen) theoretisch begründet und in praktischen Erprobungen empirisch nachgewiesen ist, d) sich die pädagogischen Maßnahmen bei der Realisierung als angemessen erweisen, um geeignete Aktivitäten zum Erreichen der Ziele anzuregen und zu unterstützen, e) sowohl die Zielvorstellungen als auch die Vorgehensweisen (angeregte und unterstützte Aktivitäten sowie praktizierte Maßnahmen) mit Leitideen für ein humanes Interagieren und Handeln vereinbar sind.

Ausgehend von diesen fünf Anforderungen lässt sich das Forschungsverfahren durch die folgenden Phasen kennzeichnen (vgl. Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013):

In einer *ersten Phase* geht es darum, eine praxis- und theorierelevante Fragestellung aufzugreifen, vorläufige und zunächst noch allgemeine Annahmen zu Voraussetzungen auf Seiten der Aufwachsenden und generelle Zielvorstellungen zu formulieren, kontextuelle Rahmenbedingungen für entsprechende unterrichtliche beziehungsweise medienpädagogische Aktivitäten zu klären sowie (medienpädagogisch relevante) lern- oder entwicklungstheoretische Ansätze für die Bearbeitung der Fragestellung zu prüfen und auszuwählen oder (weiter) zu entwickeln.

In der *zweiten Phase* ist ein Konzept für das unterrichtliche beziehungsweise medienpädagogische Handeln zu entwerfen. Dieses sollte zunächst eine Präzisierung der Zielvorstellungen und der Annahmen zu den Voraussetzungen im Lichte der lern- oder entwicklungstheoretischen Grundlagen und die Formulierung von (medienpädagogisch relevanten) lern- und lehrtheoretischen Annahmen umfassen. Diese müssen anschließend in ein didaktisches Grundmuster für das unterrichtliche beziehungsweise medienpädagogische Handeln überführt werden.

Die *dritte Phase* ist durch den Entwurf von konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten oder Projekten gekennzeichnet.

In der *vierten Phase* steht die Konzeption und Durchführung einer empirischen Untersuchung im Mittelpunkt. Ein Untersuchungsdesign ist zu entwerfen, Untersuchungsinstrumente sind auszuwählen, weiterzuentwickeln

oder neu zu gestalten. Bei der Durchführung sind Daten zu Voraussetzungen, Aktivitäten, pädagogischen Maßnahmen, Lerneffekten und zu weiteren praxis- oder theorierelevanten Aspekten aufzunehmen und auszuwerten.

Die *fünfte Phase* ist der Diskussion der Untersuchungsergebnisse und der Formulierung von Schlussfolgerungen gewidmet. Dabei geht es um die Übertragbarkeit des Konzepts, um die Gültigkeit der zugrunde gelegten Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen sowie der lern- und lehrtheoretischen Annahmen und – gegebenenfalls – um deren Modifikation sowie um Konsequenzen für Praxis, Theorie und Forschung. Je nach Ergebnissen und Forschungsbedingungen kann der Forschungsprozess zu einem (vorläufigen) Abschluss kommen oder es folgen weitere empirische Untersuchungen mit modifizierten theoretischen und konzeptionellen Grundlagen sowie neuen Umsetzungen.

Der gesamte Prozess soll im Sinne von Transparenz und Nachvollziehbarkeit in geeigneter Weise dokumentiert werden, um jeder Lehrperson beziehungsweise jeder medienpädagogischen Akteurin und jedem medienpädagogischen Akteur eine Einschätzung zu ermöglichen, inwieweit das entwickelte und evaluierte Konzept auf die eigene Situation übertragbar ist. Für das Untersuchungsdesign sollte eine hinreichende *interne Validität* angestrebt werden, wobei in der Regel nicht isolierte Einzelvariablen im Mittelpunkt stehen, sondern die jeweiligen konzeptgemäßen Umsetzungen im Sinne einer komplexen und ganzheitlichen Variablen.

Eine weitergehende Darstellung zur praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln liefert der Beitrag von Gerhard TULODZIECKI (2017) im ersten Band dieser Reihe.

2.3 Design-Based Research

Seit Beginn der 1990er-Jahre verstärkte sich auch im angloamerikanischen Sprachraum die Kritik an der „traditionellen“ Lehr-Lern-Forschung, der vor allem eine unzureichende Berücksichtigung von kontextuellen Bedingungen des Lehrens und Lernens und nur geringe Wirkungen im Hinblick auf die Verbesserung von Bildungspraxis vorgeworfen wurden (vgl. u. a. Brown 1992). Diesen Schwächen sollte durch so genannte *design-experiments* beziehungsweise durch das Konzept des *Design-Based Research* entgegen gewirkt werden (DBRC 2003). Ein Beispiel dazu wird unter anderem von Allen COLLINS, Diana JOSEPH und Katerine BIELACZYC (2004) dargestellt. Sie berichten über ein Projekt, in dem Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen Videofilme konzipierten und produzierten. Die Themen für ihre Videofilme konnten sie nach ihren eigenen Interessen festlegen und umsetzen. Das Projekt umfasste eine dreimalige Durchführung mit jeweils unterschiedlichen Zielgruppen. Bei jedem Durchgang wurden vielfältige Daten zu den wissens- und könnensbezogenen Voraussetzungen, zu Motivationen und Interessen, zum Prozess und zu den Ergebnissen aufgenommen und in einer Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden ausgewertet sowie für die Theorieentwicklung und für folgende praktische Umsetzungen im Sinne der Optimierung fruchtbar gemacht (vgl. Collins/Joseph/Bielaczyc 2004, S. 29–32).

Das Beispiel zeigt, dass zentrale Intentionen des Forschungsansatzes sowohl im Bereich der Praxis als auch im Feld der Theorie liegen: Im Hinblick auf die Praxis geht es vor allem um die Entwicklung und Erprobung von innovativen Lehr- und Lern-Szenarien, die zum einen relevante Fragestellungen aufgreifen und zum anderen die Praxis selbst nachhaltig verbessern sollen. Im Bereich der Theorie stehen sowohl die (Weiter-)Entwicklung von kontextbezogenen Theorien des Lehrens und Lernens als auch die Generierung von theoretischem Wissen über Design-Prozesse im Fokus (vgl. Collins/Joseph/Bielaczyc 2004, S. 19). Dabei lässt sich der Design-Prozess als eine Folge von Entscheidungen zu Zielen und Vorgehensweisen für pädagogisches Handeln unter bestimmten Bedingungen beziehungsweise in praktischen Kontexten beschreiben (vgl. Edelson 2002, S. 108 f.).

Eine besondere Ausdifferenzierung entsprechender Forschungsprozesse wird in dem so genannten „complete design cycle“ beschrieben, wobei Schritte eines traditionellen Forschungsansatzes mit dem „design-experi-

ment“ verbunden werden (Middleton/Gorrard/Taylor/Bannand-Ritland 2008, S. 27–31). Im Einzelnen umfasst der vollständige Zirkel sieben Phasen: *Phase 1* mit der Festlegung der Forschungsfrage und der Identifizierung relevanter theoretischer Modelle; *Phase 2* mit der Entwicklung eines überprüfbaren Handlungskonzepts; *Phase 3* mit der Erprobung des Handlungskonzepts in explorativen Studien und der Abschätzung von Effekten sowie einer Akzeptanzprüfung bei Durchführenden und Zielgruppen; *Phase 4* mit – gegebenenfalls – modifizierter Intervention und erneuter Prüfung; *Phase 5* mit einer vollständigen Umsetzung des entwickelten Lehr-Lern-Szenarios im Feld und der Messung des Erfolgs sowie mit der Systematisierung des Dokumentationsprozesses, gegebenenfalls mit notwendigen Modifikationen des Handlungskonzepts und der Materialien, unter Umständen mit einer Rückkehr zu Phase 4; *Phase 6* mit einer abschließenden Prüfung des Lehr-Lern-Szenarios und der Erfassung systematischer Effekte sowie der Identifizierung von Zusammenhängen und relevanten Kontextvariablen; *Phase 7* mit der Veröffentlichung der Ergebnisse und Sicherung der Übertragbarkeit der evaluierten Maßnahme in andere Kontexte sowie dem Anstoß für weiterführende Forschung und Theoriebildung.

Bei der Auswertung der in der Regel großen Datenmengen und bei der Zusammenführung der Ergebnisse können und sollen sich verschiedene Verfahren gegenseitig ergänzen beziehungsweise miteinander verbunden werden (vgl. Middleton/Gorrard/Taylor/Bannand-Ritland 2008, S. 42; auch DBRC 2003, S. 6). Dies bedeutet zugleich, dass die klassischen Gütekriterien nicht durchgängig auf den gesamten Prozess Anwendung finden können: Objektivität, Reliabilität und Validität gelten zwar als bedeutsam, um Design-Based Research zu einem ernst zu nehmenden wissenschaftlichen Verfahren zu machen, sie sind jedoch anders zu handhaben als bei klassischen Experimenten (vgl. DBRC 2003, S. 7). Insbesondere die Frage der *externen Validität* ist nicht in erster Linie unter dem Gesichtspunkt der Generalisierbarkeit von Ergebnissen zu sehen, sondern vor allem unter dem Aspekt der Übertragbarkeit in andere Kontexte (vgl. Middleton/Gorrard/Taylor/Bannand-Ritland 2008, S. 42).

Design-Based Research wird nicht allein von Forschenden durchgeführt, sondern in Partnerschaften von Forschenden und Praktikern. Dies bedeutet, dass Design-Entscheidungen gemeinsam getroffen werden sollen und – angesichts der aufwändigen und zyklischen Prozesse – eine langfristige Zusammenarbeit notwendig ist (vgl. DBRC 2003, S. 6).

2.4 Entwicklungsorientierte Bildungsforschung

Ein Ansatz zu einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung ist von Gabi REINMANN und Werner SESINK (2014) vorgestellt und ausdrücklich in den Zusammenhang methodologischer Überlegungen zur Medienpädagogik gestellt worden.

Ausgangspunkt für den Entwurf von REINMANN und SESINK stellt die Kritik an der wechselseitigen Abgrenzung beziehungsweise Polarität von Empirie und Hermeneutik sowie am mangelnden praktischen Nutzen der Bildungswissenschaft dar. Es gilt einen Modus zu finden, in dem nicht nur eine Verbindung empirischer und hermeneutischer Verfahren erfolgt, sondern auch eine Veränderung (vgl. Reinmann/Sesink 2014, S. 75–77). Gemäß dieser Intention gehen die Autorin und der Autor davon aus, dass der für die empirische Forschung charakteristische Realitätsbezug sich zu einem *Realisierungsbezug* wandeln soll. Während bisher Entwürfe von Bildungspraxis einer empirischen Überprüfung unterzogen werden, soll nun auf den Prozess fokussiert werden, „in dem Entwürfe von Bildungspraxis erst noch Realität werden (sollen)“ (Reinmann/Sesink 2014, S. 77). Der Gegenstand der Empirie konstituiert sich also erst durch den gestaltenden Einfluss der Theorie auf die Praxis im Forschungsprozess. Zugleich wird der – für hermeneutische Forschung typische – Versuch einer diskursiven Verständigung über den Sinn von Bildung durch einen *Diskurs* darüber ergänzt, „ob und inwiefern sich das normativ Entworfenen realisieren lässt und welche Erfahrungen man macht, wenn die Entwürfe realisiert werden“ (Reinmann/Sesink 2014, S. 77).

Demgemäß verbindet sich mit dem Realisierungsbezug eine deutliche Zukunftsperspektive, die allerdings – angesichts eines Bildungsbegriffs, der Subjektivität und Selbstbestimmung sowie Partizipation beziehungsweise die Fähigkeit betont, das eigene Leben gemäß eigener Sinnbestimmungen zu gestalten – als offen und unbestimmt verstanden werden muss. Insofern sind Entwürfe für die Zukunft nicht als Festlegungen, sondern als *Möglichkeiten* anzulegen. So geht es im Forschungsprozess auch nicht darum, angestrebte Verhaltensweisen von Adressaten pädagogischer Interventionen kausal auf letztere zurückzuführen, sondern Verhaltensweisen in Form selbstbestimmter und erweiterter Handlungsmöglichkeiten zu erfassen (vgl. Reinmann/Sesink 2014, S. 79–81).

Eine entsprechende Forschung soll in Anlehnung an das zirkuläre Strukturmodell erziehungswissenschaftlicher Forschung von Dietrich BENNER (1991, S. 340) gestaltet werden. Demnach ergeben sich fünf Phasen entwicklungsorientierter Forschung (vgl. Reinmann/Sesink 2014, S. 83–86): In der *ersten Phase* geht es um die Problematisierung existierender Praxis. Ein aus der Praxis stammendes Problem wird unter empirischen und hermeneutischen Aspekten betrachtet, das heißt, es werden sowohl Fragen nach dem eigentlichen Geschehen oder nach Ursachen als auch nach der normativen Orientierung gestellt. Dies soll in einer – am Diskurs orientierten – Entwicklungspartnerschaft zwischen Forschenden und praktisch Tätigen mit gemeinsamem Engagement und in gemeinsamer Verantwortung geschehen, sodass „das im Interesse stehende Projekt rational begründet, normativ legitimiert ist und auf haltbaren Annahmen über die praktische Realisierbarkeit beruht“ (Reinmann/Sesink 2014, S. 84). In der *zweiten Phase* steht die Entwicklung eines theoretisch begründeten Reformentwurfs an, der sowohl den Erkenntnisinteressen der Wissenschaft als auch den Gestaltungsanforderungen der Praxis gerecht werden soll. Die *dritte Phase* ist der Durchführung eines pädagogischen Experiments gewidmet: „Das Wesentliche in dieser Phase besteht darin, dass Veränderungen im pädagogischen Feld den Raum der Möglichkeiten verändern und diese Veränderungen als wechselseitige Erschließung von objektiven Möglichkeiten und subjektiven Potenzialen [...] zu verstehen sind“ (Reinmann/Sesink 2014, S. 85). Die *vierte Phase* gilt der Interpretation der gemachten Erfahrungen und der gewonnenen Daten. Die Interpretation soll sich sowohl auf die zugrunde liegenden Annahmen und den realen Prozessverlauf als auch auf zukünftige Handlungsmöglichkeiten, Perspektiven und Forschungen beziehen. Die *fünfte Phase* dient einer vertiefenden Erfahrungsreflexion im Hinblick auf weiterentwickelte Praxisentwürfe sowie auf eine zukunftsorientierte und neue Möglichkeiten eröffnende pädagogische Theorie. Auf der Grundlage entsprechender Auswertungen und einer Verständigung über Kriterien zu einer Fortführung oder Beendigung des Forschungsprozesses kommt es zu einem (vorläufigen) Abschluss oder zu einem weiteren Forschungszyklus.

Eine so gestaltete entwicklungsorientierte Bildungsforschung lässt sich zusammenfassend als Versuch beschreiben, „Theorie, Modellierung von Praxis, hermeneutische Verständigung, empirische Erprobung, Evaluation und theoriegeleitete Reflexion aufeinander zu beziehen und voneinander

abhängig zu machen. Ziel solcher rückgekoppelten Prozesse wären Erkenntnisse sowohl über die bestehende Realität als auch über die Erschließung von Veränderungspotenzialen“ (Reinmann/Sesink 2014, S. 81).

3. Merkmale gestaltungs- und entwicklungsorientierter Forschung

Die Darstellung verschiedener Ansätze zu einer Forschung, die sich den Intentionen der Praxisrelevanz, der wissenschaftlichen Fundierung von Handeln in der Praxis und einer Verbesserung von Bildungsprozessen verpflichtet fühlt, verweist zum einen auf unterschiedliche Akzentsetzungen, zum anderen aber auch auf viele Gemeinsamkeiten. Im Folgenden sollen solche Gemeinsamkeiten zusammengestellt werden. Dies geschieht mit der Intention, wichtige Konsequenzen für und Anforderungen an eine gestaltungs- und entwicklungsorientierte medienpädagogische Forschung aufzuzeigen (vgl. Euler 2011; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2014, S. 10–15).

- 1) *Gestaltung als Bestandteil des Forschungsprozesses und der Wissensgenerierung*: Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse sind als wichtige Elemente von medienpädagogischen Forschungsprozessen (und nicht als vorgelagert zu diesen) anzusehen. Die Integration von Gestaltungsfragen in den Forschungsprozess ist als ein bedeutsames methodologisches Merkmal der Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft anzusehen. Dabei umfasst der Forschungsprozess mindestens vier Phasen, in denen Gestaltung eine zentrale Rolle spielt: erstens bei der Entwicklung eines Konzepts für medienpädagogisches Handeln, zweitens bei der Umsetzung des Konzepts in konzeptbezogene Handlungsentwürfe, drittens bei der Durchführung im Sinne einer situationsgerechten Gestaltung von Lernen und Lehren sowie viertens bei der Auswertung von Untersuchungsergebnissen für zukünftiges medienpädagogisches Handeln beziehungsweise bei der Formulierung von Empfehlungen für weitere Anwendungen. Zugleich wird auf diese Weise wissenschafts- und professionsbezogenes Wissen generiert beziehungsweise weiterentwickelt: in der Form von grundlegenden medienpädagogisch relevanten Annahmen, von handlungsleitenden Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen sowie von „Metawissen“ über medienpädagogische Gestaltungsprozesse.

- 2) *Praxisrelevanz von Forschungsfragen und Praxistauglichkeit von Lösungen:* Entsprechende Forschung soll nicht einfach von Fragen ausgehen, die in der *Scientific Community* als bedeutsam gelten, sondern Fragen, die (auch) aus der Sicht der Tätigen im Praxisfeld relevant sind. Ebenso sollten gestalterische – und empirischen Erprobungen unterzogene – Lösungen brauchbar für die medienpädagogische Praxis sein. Dies kann dadurch sichergestellt werden, dass die Praxisrelevanz bei der Entscheidung für eine Fragestellung ein wichtiges Kriterium darstellt, dass von vornherein Kontextbedingungen für die Realisierung möglicher Lösungen zu bedenken sind, dass die zu entwickelnden Konzepte auf medienpädagogisches Handeln zielen, dass unter Bezugnahme auf weitere Bedingungen praktischen Handelns Entwürfe erstellt werden, dass eine Durchführung im Sinne praktischer Erprobung erfolgt und dass die Ergebnisse im Hinblick auf zukünftiges medienpädagogisches Handeln ausgewertet werden.
- 3) *Reflexion von Wertbezügen bei Gestaltungen und Erprobungen:* In medienpädagogische Gestaltungen und deren Erprobung gehen normative Entscheidungen ein, zum Beispiel in der Form von Zielvorstellungen für medienpädagogische Aktionen oder in der Form impliziter Auffassungen zur Selbstbestimmung der Beteiligten. Solche normativen Entscheidungen bedürfen der Bewusstmachung und der Reflexion: Zielvorstellungen sollen sich rechtfertigen lassen sowohl vor dem Hintergrund des grundgesetzlich garantierten Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und gesellschaftlicher Anforderungen als auch im Hinblick auf übergreifende Zielperspektiven für die Medienbildung sowie die Möglichkeit, zu einer diskursiven Verständigung mit den Aufwachsenden über die Zielvorstellungen zu kommen. Aber nicht nur die Zielvorstellungen (im engeren Sinne), auch die Prozesse selbst sollen mit Leitgedanken für ein humanes Interagieren vereinbar sein. Dazu gehört zugleich, dass bei der Auswahl und Festlegung theoretischer Grundlagen die jeweiligen normativen Implikationen reflektiert werden. Darüber hinaus sind bei der empirischen Erprobung ethische Grundsätze bezüglich des Zusammenwirkens von praktisch und wissenschaftlich Tätigen mit Aufwachsenden zu bedenken und zur Geltung zu bringen.

- 4) *Theoriefundierung und Theorieentwicklung*: Medienpädagogische Gestaltungen sollen unter Einbezug theoretischer Grundlagen erfolgen, und die Gestaltung selbst sowie die empirische Erprobung von Entwürfen sollen zugleich der Weiterentwicklung von Theorien dienen. Theoriefundierung ergibt sich zunächst dadurch, dass für die Konzeptentwicklung medienpädagogisch relevante theoretische Grundlagen eingefordert werden – sei es durch die Übernahme eines oder mehrerer vorhandener Ansätze, sei es durch deren Weiterentwicklung oder durch Neuentwicklungen. Bei entsprechender Theoriefundierung kann auch die Erprobung der Entwürfe beziehungsweise Gestaltungen auf eine theoretische Basis bezogen werden. Im Anschluss an die Erprobung stellt sich dann die Frage nach einer Bewährung der medienpädagogischen Grundlagen beziehungsweise nach ihrer Tragfähigkeit für die Anwendung. Nimmt man den gesamten Prozess in den Blick, sind an mehreren Stellen Theorieentwicklungen möglich: bei der Weiter- oder Neuentwicklung theoretischer Ansätze als Grundlage für Konzeptentwicklungen, bei der Modifikation von theoretischen Grundlagen im Prozess der Gestaltung, bei der Ergänzung oder Erweiterung im Aspekt der Anwendungstauglichkeit, bei möglichen „Neuentdeckungen“ aufgrund unerwarteter Erprobungsdaten sowie bei der reflexiven beziehungsweise methodologisch orientierten Auswertung von Erfahrungen beim Gestaltungs- und Erprobungsprozess.
- 5) *Empirische Fundierung und Kontrolle*: Medienpädagogische Gestaltungen sollen auf empirisch fundierte Annahmen zurückgreifen und einer empirischen Prüfung unterzogen werden. Dies kann dadurch geschehen, dass bereits bei der Auswahl oder Entwicklung medienpädagogischer Grundlagen auf deren empirische Bewährung geachtet wird, dass medienpädagogisch relevante theoretische Annahmen sowie Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen in empirisch prüfbarer Form formuliert werden und die empirische Evaluation als konstitutiver Bestandteil des Forschungsverfahrens gilt. Mit Blick auf das jeweils zu entwickelnde und zu evaluierende Konzept können sich empirische Annahmen auf verschiedene Zusammenhänge beziehen: erstens auf Zusammenhänge innerhalb einzelner medienpädagogischer Modellvorstellungen (wenn zum Beispiel in Modellvorstellungen zur Medienkompetenz angenommen wird, dass eine sachgerechte Medienwahl mit Kritikfähigkeit

gegenüber Medien zusammenhängt), zweitens auf Zusammenhänge zwischen verschiedenen Modellvorstellungen beziehungsweise Komponenten davon (wenn zum Beispiel vermutet wird, dass ein bestimmtes Grundmuster für medienpädagogisches Vorgehen die Medienkompetenz fördert), drittens auf Zusammenhänge zwischen Modellvorstellungen und normativen Orientierungen (zum Beispiel, dass Medienkompetenz kulturelle Teilhabe fördert).

- 6) *Forschung als zirkulärer und iterativer Prozess:* Gestaltungsorientierte medienpädagogische Forschung soll als Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion beziehungsweise zwischen Problemerkennung, Entwicklung theoriebasierter Lösungsansätze, gestalterischem Entwurf, empirischer Kontrolle, hermeneutischer Interpretation und weiterer Verbreitung verstanden werden. Dabei drückt der Begriff *zirkulär* das wechselseitige In-Beziehung-Setzen solcher Vorgehensweisen und der Begriff *iterativ* die schrittweise Annäherung an immer bessere Lösungen aus. Entsprechende Prozesse lassen sich stets weiterführen und können demgemäß grundsätzlich als *unabschließbar* aufgefasst werden – wenn auch aufgrund praktischer Bedingungen oder Prioritäten jeweils ein (vorläufiger) Abschluss naheliegen wird.
- 7) *Zusammenwirken von Praxis und Wissenschaft:* Bei einer gestaltungsorientierten medienpädagogischen Forschung gilt die Kooperation von Personen aus Praxis und Wissenschaft als wünschenswert und notwendig. Die Zusammenarbeit muss dabei in gleichwertiger Weise und „auf Augenhöhe“ erfolgen. Die Interaktion der – an Gestaltungen und empirischen Erprobungen beteiligten – Personen soll nach den Grundsätzen eines humanen Miteinanders und durch das Bestreben um Diskurs und Konsens gekennzeichnet sein. Dabei kommt es in erster Linie darauf an, dass beide Perspektiven hinreichend berücksichtigt sind. Dies kann dadurch sichergestellt werden, dass Personen aus Praxis und Wissenschaft zusammenarbeiten, was auch im Sinne der Verbreitung wünschenswert ist. Allerdings erscheinen auch andere Formen mit Blick auf forschungspraktische Bedingungen möglich und vertretbar. So können zum Beispiel auch einzelne Praktikerinnen oder Praktiker, die im Austausch mit Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftlern stehen, und einzelne Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftler, die sich in Interak-

tion mit praktisch Tätigen befinden, eine gestaltungsorientierte medienpädagogische Forschung realisieren. Nach Möglichkeit sollte aber auch dann eine Verbreitung über einen größeren Kreis von praktisch Tätigen in Zusammenarbeit mit oder unter Begleitung von wissenschaftlich Tätigen angestrebt werden.

- 8) *Forschung als Beitrag zur Professionalisierung*: Die gestaltungsorientierte medienpädagogische Forschung kann und soll bei allen Beteiligten die Professionalisierung fördern. Über den Kreis der direkt Beteiligten hinaus geht es um die Bereitstellung des erarbeiteten medienpädagogisch relevanten Wissens in Form der Publikation von gestalterischen Lösungen für Praxisprobleme (einschließlich ihrer Bedingungen und empirischen Resultate) sowie von anwendungsbezogenen theoretischen Ansätzen. Analog dazu ist der Professionalisierungsertrag für die wissenschaftlich Tätigen mit der Erweiterung ihrer Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten zu betonen. Dabei lassen sich erste Schritte bereits im Studium initiieren. Beispielsweise können dort einfachere praxis- und theorieorientierte Entwicklungen im Sinne der Gestaltung von Entwürfen für pädagogisches Handeln als Seminararbeiten vergeben werden – unter Umständen mit der Perspektive späterer praktischer Erprobungen. Ebenso lässt sich für Abschlussarbeiten ein gestaltungs- und entwicklungsorientiertes Vorgehen wählen – wenn gegebenenfalls auch noch mit Abstrichen bezüglich des Umfangs der empirischen Evaluation. Denkbar ist auch, dass solche Abschlussarbeiten in den Kontext eines größeren Forschungsvorhabens gestellt werden. Eine umfänglichere Umsetzung ist auf jeden Fall im Rahmen von Promotionsvorhaben wünschenswert und möglich.
- 9) *Verknüpfung unterschiedlicher Vorgehensweisen bei der Datenerfassung und Auswertung*: Bei der gestaltungsorientierten medienpädagogischen Forschung können und sollen unterschiedliche Untersuchungstechniken, zum Beispiel verschiedene Formen der *Beobachtung*, der *Befragung*, der *Inhaltsanalyse* oder des *Testens*, genutzt und mit unterschiedlichen quantitativen oder qualitativen Methoden ausgewertet beziehungsweise trianguliert werden. Dies erweist sich nicht zuletzt deshalb als sinnvoll und notwendig, weil es während der Erprobung immer wieder um die Erfassung von Daten zu Voraussetzungen und

Aktivitäten auf Seiten der Aufwachsenden sowie von pädagogischen Maßnahmen und von Lernergebnissen (im Aspekt unterschiedlicher Zielvorstellungen) sowie von weiteren praxis- oder theorierelevanten Ereignissen geht. Auch die mit der Evaluation verbundene Anforderung, möglichst zu einer Bewertung der Zielerreichung und zu einem Urteil hinsichtlich der jeweils zugrunde liegenden medienpädagogisch relevanten Annahmen sowie Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen zu kommen, lässt es geraten erscheinen, insgesamt sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte in die Betrachtung einzubeziehen, zum Beispiel qualitative Veränderungen hinsichtlich der Zielerreichung oder Effektstärken.

- 10) *Diskussion von Gütekriterien und Qualitätsstandards*: Eine gestaltungsorientierte medienpädagogische Forschung soll sich an gegenstandsadäquaten Gütekriterien und Qualitätsstandards orientieren. Bezüglich der Frage, welche Gütekriterien und Qualitätsstandards dies letztlich sein sollen, gibt es allerdings weder in der allgemeinerziehungswissenschaftlichen noch in der medienpädagogischen Forschung eine einheitliche Meinung – wenn die Frage selbst auch durchgängig als eine wichtige Herausforderung verstanden wird. Unseres Erachtens kann man jedoch unterstellen, dass *Transparenz*, *Nachvollziehbarkeit* und *Problemangemessenheit* sowie *Nützlichkeit*, *Neuheit* und *Übertragbarkeit* als Forderungen unbestritten sind. Darüber hinausgehende Orientierungen lassen sich möglicherweise gewinnen, wenn man deutlicher als in der bisherigen Diskussion zwischen Gütekriterien für Untersuchungsinstrumente, für Auswertungsverfahren und für Untersuchungsdesigns differenziert und davon die Frage der Qualitätsstandards für Forschungsprozesse (als Prozessstandards) abhebt. Bezüglich möglicher Qualitätsstandards für Forschungsprozesse zeichnet sich dann – angesichts verschiedener Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Ansätzen – ein gewisser Konsens ab, der sich in den hier aufgeführten zehn Aspekten ausdrückt. Diese können demgemäß auch als Prozessstandards für eine gestaltungs- und entwicklungsorientierte medienpädagogische Forschung aufgefasst werden.

Mit den obigen Merkmalen unterscheidet sich die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung insgesamt von anderen Forschungsrich-

tungen, wenn bei einzelnen Forschungsphasen auch Bezüge zu methodischen Varianten aus anderen Forschungsrichtungen entstehen.

4. Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung aus wissenschaftstheoretischer Sicht

Wenn neuere Forschungsrichtungen neben etablierte Forschungsrichtungen treten oder vielleicht sogar das Potential haben, diese abzulösen, wird manches Mal der Begriff eines *neuen Paradigmas* bemüht. Demgemäß stellt sich die Frage, ob es sich bei der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung um ein neues Paradigma handelt.

Der Begriff des Paradigmas wurde von Thomas S. KUHN (1979) in die wissenschaftstheoretische Diskussion eingeführt. Ausgehend von den KUHNschen Überlegungen beschreiben Stephan KORNMESSER und Gerhard SCHURZ den Begriff zunächst als „ein von einer *wissenschaftlichen Gemeinschaft* akzeptiertes Bündel theoretischer Annahmen, methodologischer Voraussetzungen und Musterlösungen bestimmter Forschungsfragen“ (Kornmesser/Schurz 2014, S. 16). Anschließend unterscheiden sie vier Komponenten eines Paradigmas: eine *theoretische*, eine *empirische*, eine *methodologische* und eine *programmatische* (vgl. Kornmesser/Schurz 2014, S. 18–22). Diese vier Komponenten fasst SCHURZ zu einem „zweikomponentigen Gebilde“ zusammen, „bestehend aus einem *Theoriekern* und einem *methodologischen Rahmen*“ (Kornmesser/Schurz 2014, S. 52). Der Theoriekern umfasst – bezogen auf einen bestimmten Gegenstandsbereich – Gesetzhypothesen, Modellvorstellungen und Musterbeispiele für erfolgreiche Anwendungen, während der methodologische Rahmen durch Regeln und Methoden zur Untersuchung des Gegenstandsbereichs, durch dabei einfließende erkenntnistheoretische Annahmen und durch normative Annahmen über die von der Forschung verfolgten Werte und Interessen sowie durch ein Forschungsprogramm gekennzeichnet ist (vgl. Schurz 2014, S. 51 f.).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschungsrichtung als ein methodologischer Rahmen kennzeichnen, der im Zusammenhang mit unterschiedlichen gegenstandsbezogenen Theoriekernen zur Geltung kommen kann. Als methodologischer Rahmen weist die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschungs-

richtung die oben genannten Merkmale auf: Sie umfasst a) bestimmte Regeln, zum Beispiel, dass die Wissensgenerierung durch Gestaltung und empirische Kontrolle erfolgt und dass Wertbezüge reflektiert und Vorgehensweisen theoretisch fundiert werden, sowie Untersuchungsmethoden (zum Beispiel Triangulation unterschiedlicher Verfahren bei der Datenerfassung oder Auswertung), b) erkenntnistheoretische Annahmen, zum Beispiel, dass Erkenntnisse durch Gestaltung und empirische Prüfung beziehungsweise durch forschendes Handeln und die dabei gemachten Erfahrungen generiert werden, c) normative Annahmen über die der Forschung unterlegten Werte, zum Beispiel Anerkennung des Subjektstatus aller Beteiligten und Gestaltung von Interaktionen als konsensorientierter Diskurs im Sinne eines humanen Miteinanders, sowie über die mit der Forschung verbundenen Interessen, zum Beispiel Bereitstellung von Reflexions- und Gestaltungswissen für praktische Situationen, d) ein Forschungsprogramm, zum Beispiel als programmatische Anforderung an bestimmte Wissenschaftsbereiche, verbunden mit der Erwartung eines bedeutsamen handlungsrelevanten Erkenntnisfortschritts (vgl. u. a. EDeR 2017).

Bei den obigen Überlegungen wird vorausgesetzt, dass in einer Wissenschaft verschiedene Theoriekerne und methodologische Rahmen nebeneinander existieren können – entgegen der ursprünglichen Annahme von Thomas S. KUHN (1979), der mit Blick auf die Naturwissenschaft davon ausging, dass eine bestimmte Wissenschaftsphase jeweils durch ein (mindestens vorherrschendes) Paradigma gekennzeichnet ist, wobei es im Laufe der Wissenschaftsentwicklung zur Ablösung eines alten Paradigmas durch ein neues Paradigma kommen kann. Demgegenüber ist im Salzburger Spezialforschungsbereich *Paradigmenpluralismus* mit Blick auf *Nichtnaturwissenschaften* gezeigt worden, dass hier in der Regel eine Koexistenz verschiedener Theoriekerne und methodologischer Rahmen vorherrscht (vgl. Schurz 2014, S. 49–51). Dabei wird das Zusammenspiel verschiedener Paradigmen auch als Paradigmennetz bezeichnet. Wenn in einem solchen Netz verschiedene Theoriekerne mit dem gleichen methodologischen Rahmen verbunden sind, spricht SCHURZ – bezogen auf den methodologischen Rahmen – auch von einem Superparadigma (vgl. Schurz 2014, S. 54). Allerdings erscheint uns der Begriff *Superparadigma* missverständlich, weil er auch als übergeordnet über mehrere Paradigmen (mit methodologischem Rahmen *und* Theoriekern) aufgefasst werden kann. Wir ziehen es

deshalb vor, den Paradigmenbegriff nicht nur im KUHNschen Sinne für Wissenschaftsmuster mit Theoriekern und methodologischem Rahmen zu nutzen, sondern auch für methodologische Rahmen *allein* (wie es in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ohnehin geschieht, vgl. u. a. Hoffmann 1991). Bei einer solchen Begriffsverwendung stellen auch die in der Erziehungswissenschaft zum Tragen kommenden und ebenso für die Medienpädagogik relevanten methodologischen Hauptkonzeptionen – die *hermeneutische*, die *empirisch-analytische* und die *ideologie- beziehungsweise gesellschaftskritische Konzeption* – Paradigmen dar: auch hier liegt jeweils keine gegenstandsbezogene Theorie, sondern ein methodologischer Rahmen zugrunde (vgl. Schurz, S. 54). Folgt man diesem Begriffsgebrauch kann man auch die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschungsrichtung als ein methodologisches Paradigma bezeichnen, das sich mit unterschiedlichen gegenstandsbezogenen Theorien verbinden lässt.

Insgesamt hat dieses Paradigma nach unserer Auffassung das Potential, stärker zu einem *praxisrelevanten* Gestaltungs- und Veränderungswissen beizutragen als die hermeneutische, die empirisch-analytische und die ideologie- beziehungsweise gesellschaftskritische Konzeption. Insofern bleibt zu hoffen, dass die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung auch in der Medienpädagogik weiter an Bedeutung gewinnt.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert/Feindt, Andreas (2008): Handlungs- und Praxisforschung, in: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 449–446
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Benner, Dietrich (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, Weinheim: DSV
- Brown, Ann L. (1992): Design Experiments – Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings, in: The Journal of the Learning Sciences 2 (2), S. 141–178

- Collins, Allan/Joseph, Diana/Bielaczyc, Katerine (2004): Design Research – Theoretical and Methodological Issues, in: The Journal of the Learning Sciences 13 (1), S. 15–42
- DBRC – The Design Based Research Collective (2003): Design-Based Research – An Emerging Paradigm for Educational Inquiry, in: Educational Researcher 32 (1), S. 5–8
- Edelson, Daniel C. (2002): Design Research – What we Learn when we Engage in Design, in: The Journal of the Learning Sciences 11 (1), S. 105–121
- EDeR – Educational Design Research (2017): An International Journal for Design Based Research in Education 1 (1) [Onlinedokument: journals.sub.uni-hamburg.de/index.php/EDeR/issue/current, aufgerufen am 05. April 2017]
- Eigler, Gunther/Strittmatter, Peter (1979): Unterrichtswissenschaft – Wissenschaft für Unterricht? Einführung, in: Unterrichtswissenschaft 7 (1), S. 1
- Euler, Dieter (2011): Wirkungs- versus Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz?, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 107 (4), S. 520–542
- Grafe, Silke (2008): Förderung von Problemlösefähigkeit beim Lernen mit Computersimulationen. Grundlagen und schulische Anwendungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heinze, Thomas/Schulte, Herbert (1976): Decodierung als Mittel der Ideologiekritik. Handlungsorientierte Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells zur Medienerziehung, in: Issing, Ludwig L./Knigge-Illner, Helga (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundlagen und Perspektiven, Weinheim: Beltz, S. 299–321
- Herzig, Bardo (1998): Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen, Münster: Waxmann
- Hoffmann, Dietrich (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: DSV
- Klafki, Wolfgang (1973): Handlungsforschung im Schulfeld, in: ZfPäd 19 (4), S. 487–516

- Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (2014): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften. Einleitung und Übersicht, in: Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hrsg.): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften, Wiesbaden: Springer VS, S. 11–46
- Kuhn, Thomas S. (1979): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kummer, Rüdiger (1991): Computersimulation in der Berufsschule. Entwicklung und Evaluation eines Konzepts zur Förderung kognitiver Komplexität im Politik- und Wirtschaftslehre-Unterricht, Frankfurt am Main: Lang
- Middleton, James/Gorrard, Stephen/Taylor, Chris/Bannan-Ritland, Brenda (2008): The “complete” Design Experiment. From Soup to Nuts, in: Kelly, Anthony E./Lesch, Richard A./Baek, John Y. (Hrsg.): Handbook of Design Research Methods in Education. Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching, New York: Routledge, S. 21–46
- Moser, Heinz (1976): Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung, in: ZfPäd 22 (3), S. 357–368
- Moser, Heinz (2001): Einführung in die Praxisforschung, in: Hug, Theo (Hrsg.): Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften (Band 3), Baltmannsweiler: Schneider, S. 314–325
- Moser, Heinz (2018): Praxisforschung – eine Forschungskonzeption mit Zukunft, in: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 2], München: kopaed, S. 449–478
- Petko, Dominik (2010): Praxisorientierte medienpädagogische Forschung. Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed, S. 245–258
- Posch, Peter/Zehetmeier, Stefan (2010): Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft, in: Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Weinheim/München: Beltz Juventa

- Prengel, Annedore/Heinzel, Friederike/Carle, Ursula (2008): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung, in: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 181–197
- Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2014): Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS, S. 75–89
- Schurz, Gerhard (2014): Koexistenz und Komplementarität rivalisierender Paradigmen. Analyse, Diagnose und kulturwissenschaftliches Fallbeispiel, in: Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hrsg.): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften, Wiesbaden: Springer VS, S. 48–62
- Tulodziecki, Gerhard (1981): Einführung in die Medienforschung, Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen
- Tulodziecki, Gerhard (1983): Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft, in: Unterrichtswissenschaft 11 (1), S. 7–45
- Tulodziecki, Gerhard (2005): Medienpädagogik in der Krise?, in: Kleber, Hubert (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis, München: kopaed, S. 22–37
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2014): Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Ansätze in der Erziehungswissenschaft, in: MedienPaedagogik, Einzelbeitrag [Onlinedokument: [dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X), aufgerufen am 05. April 2017]
- Tulodziecki, Gerhard (2017): Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen in hybriden Lernarrangements, in: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode [Band 1], München: kopaed, S. 155–179

- Wellenreuther, Martin (1976): Handlungsforschung als naiver Empirismus? Für ein flexibles Modell „theoriegeleiteter“ Handlungsforschung, in: ZfPäd 22 (3), S. 343–356
- Weritz, Wulf (2008): Fall- und problemorientiertes Lernen in hybriden Lernarrangements. Theoretische Grundlagen, Entwicklung und empirische Evaluation von Studienmaterialien für die Lehrerbildung an einer Präsenzuniversität, Frankfurt am Main: Lang

(Methoden-)Literatur zum Weiterlesen

- EDeR– Educational Design Research (2017): An International Journal for Design Based Research in Education 1 (1) [Onlinedokument: journals.sub.uni-hamburg.de/index.php/EDeR/issue/current, aufgerufen am 05. April 2017]
- Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Grell, Petra (2014): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden: Springer VS
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Lizenz

Dieser Beitrag steht mit dem Einverständnis des Verlags unter folgender Creative Commons Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 (creativecommons.org) und darf unter den Bedingungen dieser freien Lizenz genutzt werden.